

Oral Interpretation 指導の研究 (1)

——自立的な Oral Interpreter へ——

浅 野 享 三

0. 要 約

外国語としての英語（以下、EFL）教授法として Oral Interpretation（以下、OI）やレシテーション¹⁾が日本語話者²⁾に有効なことは、すでに指摘されている（近江 1984, 1988, 1996；土屋 2004; 高井 2005）。しかし、OI 指導には解釈分析と音声表現の二つの領域がありながら、授業や課外の指導を通して学生の関心を注意して観察すると、関心が音声表現領域にのみ向く傾向が認められる³⁾。OI で豊かな音声表現を可能にするのは、深い解釈分析によってもたらされる意味や感情を、パロールを通して適切な音声に換えて表現する力である。学生が音声表現という実演段階の成否を求めるがあまりに、そこに至るまでの段階の学習が軽視され、最終段階の実演に十分な結果を得られないのではないかとの判断から、学生の関心をより解釈分析に向けさせた。また、より豊かな音声表現のための pitch と tempo の指導をした。豊かな表現者は自立的な Oral Interpreter でもある。

1. はじめに

学生に「表現読み」（近江 1984）を通して解釈分析をさせようとする、who, to whom, when, where, why, what, how という七つの視点に立つことに躊躇する。ほとんどの学生は言語の「通常の意味」（近江 1996）に固執するか、またはこれらの視点によらない和訳をもって解釈に換えようとする。学生が入学するまでの「英語学習履歴」（浅野 2004）を調べても、文章が広い意味でパロールであり「言葉の意味は、その使用者が、彼のその時、

その場のコミュニケーション目的と行為の中で与えるもの」(近江 1996)という視点を学んだ学生は、ごく一部を除き、見つからない。筆者の直面する OI 指導の困難を二点挙げるとすれば、①これら七つの視点から意味や感情を解釈分析せずには、who, whom の年齢・性別・相互関係にふさわしい音声の pitch や tempo, また where, when に応じた音声の loudness や quality は決まらないことを学生に理解させることと、②実際に音声身体表現を必要とする発表練習段階で、意味や感情に合致した音声をどのように作らせるかである。

本稿(1)では、Salieri Speech from “AMADEUS”(近江 2003)を扱った授業での取り組みを中心に、豊かな表現の獲得を目指した OI 指導について述べる。

2. 意味領域の指導

2.1 作品選択(第一段階)

作者になりかわり音声表現する作業は、近江(1984)の分類によれば、「[第1段階] 作品選択, [第2段階] 解釈分析と記号付け(“表現よみ” 解釈分析法), [第3段階] 通し練習, [第4段階] 実演」である。つまり、第一の段階から作品選択を通して音声表現の準備が始まる。この準備が意味領域の指導の始まりである。しかし、実際には、この段階は学期開始前に教員が教科書を指定することで、または作品を抜粋して与えることによってすでに終えている。これは授業進行上の理由からなのだが、本来ならば、学生には多くの作品を実際に読ませたうえで、最終的にその作品が実演できるかどうかの見通しを自分で立てられるような力を養うことが必要である。その理由は、多くの作品を読む過程で、読解作業が多少なりとも苦痛でなくなり、読解力の向上につれてより確かな理解が得られるからである。大切なのは、「仮に自分の好みではない作品に出会ったとしても、それ自体は優れた作品であると尊重できるようになる」(Lee & Gura 1997) ことである。この自立的な姿勢がこれから後続く作業にとって有

意義であり、学生が一定期間繰り返し参加する授業に教育的な効果をもたらすものである。

2.2 表現読み（第二段階）

学生が入学前に経験した授業中の言語活動を見ると、中学では「新出単語の意味確認」「教科書本文の和訳」「教科書の音読」であり、高校では「教科書本文の和訳」と「教師による和訳補足および文法的説明を聴く」が代表的である（浅野 2004）。しかし、それらは主に文法事項を習うための言語活動であり、近江（1996）が指摘するように「レトリック的に読むこと—すなわち内容と話者の意図・表現の関係を味わい読んだり批判したりする読み」を、学生は経験していない。このために、第二段階では学生が音声表現をするための表現読みの指導に困難がともなう。ちなみに、学生の中には中学で「教科書の音読」を経験した者もいるが、これはレトリック的視座から離れた音声言語モデル⁴⁾を利用したものである。また学生は「目的達成のための効果的な音声表現を選択・執行」（近江 1996）することもなく音読していたことが前出の調査から判明している。そこで、Salieri Speech from “AMADEUS”（近江 2003）として掲載されているこのモノローグ的なスピーチは、どのような状況や文脈で語られたのかをまず理解させることで、表現読みによる解釈を進める。

2.2.1 Salieri Speech from “AMADEUS”

このスピーチを本稿の事例に取り上げる理由は、学生がその解釈に困難を極めたからである。困難な理由は二つ指摘できる。まず、1) スピーチ・テキストの英語が難解である。このスピーチは、実際に授業で扱った他のスピーチよりは比較的短い（364 語）ものであるが、一文中の平均語数を見ると 10.4 語あり、教材として使用したスピーチの中では一文が長いといえる。加えて、学生が普段あまり接しない抽象度が高いと思われる未知語（例：emptiness, Incomparable, virtue, sublime, Incarnation）や聖書からの引用部分（例：旧約聖書「創世記」第三章と新約聖書「ヨハネによる福音

書」第三章)がある。そして、二つ目の理由は、このスピーチが、戯曲「アマデウス」⁵⁾中のどのような状況下で語られたのかについての情報が学生には不足している。もとより Salieri Speech from “AMADEUS” を含む「感動する英語！」(近江 2003)は、主として短大の授業用ではないので情報不足はやむをえないが、その解消なしに解釈分析作業は進められない。

2.2.2 時代背景や登場人物の調査

戯曲「アマデウス」で、このスピーチがどのような状況下で語られたのかを理解させるために、授業では四つの活動をした。まず、学生は、オーストリアを中心とした 18 世紀後半から 19 世紀前半にかけての時代背景やアントニオ・サリエリやヴォルフガング・アマデウス・モーツァルトの人物像を調べ、発表する。この作業自体は、インターネットも利用して難なくこなせた。しかし、参考資料は豊富にあるものの、学生は微妙に食い違う記述に戸惑ったり、このスピーチを理解するために特に必要な情報をピンポイントで発掘するには至らなかった。何を調べたらよいのか、こちらからより具体的に指示すべきであり、今後課題が残った。

2.2.3 戯曲「アマデウス」の紹介

二つ目の活動は、このスピーチが語られる文脈が理解できるように、戯曲「アマデウス」の翻訳台本から必要と思われる部分だけを与えた。学生には、アマデウス台本(江守 2002)の第一幕の中から該当する場面を適宜紹介する。例えば、第二場からは、語られている時が 1823 年 11 月のある日の夜明け前(when)であること、サリエリ(who)が自分の部屋(where)から、聴衆に向かって(to whom)告白(what)をする、語りの形式であることが分かる。サリエリは自身の生い立ちについて、10 歳の頃を回想しながら、音楽こそが自分が全欧に輝く唯一の方法であり、音楽によって表現されたものは良いか悪いかのどちらかでしかありえない神の芸術である、と話しかける。そして、徳高く生き、童貞を守り、一生涯にわたり多くの音楽を神にささげることを誓う。生涯を通して神の僕となることを宣

誓する。スピーチ・テキストだけからでは十分には判断できない who, to whom, where, when, what が確認, 理解できる。

しかし, どう語ろうとするのか, how がまだ課題として残る。第五場は, 後に妻となるコンスタンツェとの, 場所をわきまえない卑猥でばかげた戯れを描写する一方で, その張本人であるモーツァルトの手によるところの, サリエリの言によれば「聞く人を満足させずにはおかない音」, すなわち「神の声」を「けだもの」のようなモーツァルトに産み出させたことを, サリエリは苦痛をもって神に問うている (how)。第七場では, 皇帝の前での傍若無人と思えるような下品な笑い声や振る舞いを描きながらも, モーツァルトの即興力や記憶力を天才的に紹介し, このことをもってサリエリに「このとき殺意を抱いた」と言わしめた (how)。

さらに, 第 11 場では, コンスタンツェは, 自分を誘惑しようとしたサリエリに激怒して「モーツァルトが機嫌を悪くした時は, 私いつも引っぱたいてやることにしてるんです。(中略)あなたもそうして欲しいかしら?」と言ってのける。そして, このモノローグのある第 12 場の冒頭で, サリエリは聴衆に向かって自分の犯した罪を悔い (how), それにより神から永遠に拒絶されたとしても全ては自分の責任であると断言する (how)。しかし, 高潔だった自分がここまで堕ちたのは, 全てモーツァルトのせいだと叫び声をあげる (how)。さらにサリエリは, コンスタンツェが持ち込んだモーツァルト作の楽譜を読みながら, その楽譜が写しではなく, ビリヤードに興じながら頭の中で出来上がったままを最初から清書しているという完成度の高さに愕然とする (how)。語り手サリエリが, どのように語ろうとしているのかという視点 how は, この段階でようやく明らかになる。鍵となるのは「悔しさ」「怒り」「憎しみ」「無力感」である。

2.2.4 pre-reading 活動

授業で行う表現読みのための三つ目の活動は, このスピーチ・テキスト付属の収録スピーチ 3 分 53 秒の冒頭部分に約 16 秒間流れる教会の鐘の音らしき音と, サリエリの言葉にならない, ふと何かに気づいたような短い

ため息のような肉声を注意して聴かせる。聞こえる鐘のような音は何を暗示するのか。ふと何かに気づいたような肉声からは、サリエリが何に気づいたと想像できるか。ため息のような肉声からは、何を嘆息していると推測できるかなど、自由に考えさせたうえで、隣の学生と意見を交換させる。この段階で「正解」は特になく、動機付けを主な目的としている。

2.2.5 「考えるべきポイント」

最後の活動は、参考資料として以下のような「考えるべきポイント」を作成、配布し、これらを中心にして、ペアワークを用いながら、クラス全体で解釈分析を進める。

このスピーチが「アマデウス」という劇中のモノローグであることから、表現読みをさせるためには、どうしても語られている文脈の理解を徹底させる必要がある。しかし、学生にはサリエリの経験を実感できるような体験はなく、その理解度を高めるのにも限度がある。そこで、語られた文脈を真に理解せるために、1) ～ 8) に加え 9) のような指示を与え、ペア

考えるべきポイント

1) “I know my fate” とは、サリエリのどのような運命なのか。
2) “I feel my emptiness as Adam felt his nakedness” とは、旧約聖書「創世記」のアダムと自分の何を感じているのか。
3) “...a giggling child who can put on paper, without actually setting down his billiard cue, casual notes...” と評される子どもが、なぜが玉突きをしているのか。
4) “You gave me the desire to serve You...” とは、サリエリにはなぜ神に仕えたいと願う敬虔な情熱があるのか。
5) “You know how hard I’ve worked” サリエリは、なぜ一生懸命働き努力してきたか。
6) “Shit-talking Mozart and his botty-smacking wife” 排泄物の話をするモーツァルトと人の体を平気で叩く女房とは。
7) “...my sublime privilege — is to be the one man alive in this time who shall clearly recognize Your Incarnation” 崇高な特権とは何か。
8) “What use, after all, is Man, if not to teach God His lessons” とは、何を語っているのか。
9) これまでの人生で、「悔しさ」「怒り」「憎しみ」「無力」の経験を思い出す。

または一人で自由に思い起こさせる。その結果、授業終了前の Reflection⁶⁾の時間に、ある学生は自身の経験をふり返り、「自分には幼い頃から『絶対音感』があるのに、その苦しみや無力感を、誰も理解してくれなかった」ことを明かし、少しでもサリエリの心情に迫ろうとしたことを記した。

3. 音声領域の指導

3.1 vocal variable (第三段階)

学生は第二の段階までに正しく理解したはずの意味や感情を音声化しているのに、聴き手（授業では教員と学生を指すが、ここでは教員）が文中の各語の意味ではなく文単位での意味が完全には理解できない場合、いま聴き手には全く問題がないとして、話し手の音声言語には何が起きていると想定できるだろうか。一般に音声表現には pitch, tempo, loudness, quality という四つの vocal variable を用いる。実際に学生は、例（ア）でどのような vocal variable 用いるかを見てみる。

例（ア）

L1. Capisco! I know my fate.

L2. Now for the first time I feel my emptiness as Adam felt his nakedness….

L3. Tonight at an inn somewhere in this city stands a giggling child who can put

L4. on paper, without actually setting down his billiard cue, casual notes which

L5. turn my most considered ones into lifeless scratches.

L1. Capisco! から L2. nakedness までの部分は、サリエリが断腸の思いでこれまでの自分の運命を自分に諭すように語っていると解釈できる場面である。神との約束を破り誘惑に負けた自分の空虚な胸の内を初めて聴衆に語っている。一方で、L3. Tonight 以降は、そんな自分の思いも知らずにビリヤードに興じながら作曲するモーツァルトへの如何ともしがたい焦り、怒り、憎しみの表現に転じている。ここで、前段（L1. から L2.）との違いを表現できる vocal variable は、四つ全てであるが、学生はこの場合、「焦り」「怒り」「憎しみ」の表現を loudness に頼る傾向がある。特に vocal

variable を学んでいない学生が、「怒り」や「憎しみ」を loudness の変化で表現しようとすることは理解できるが、無意識のうちに高くなる pitch 変化以外の、vocal variable を用いることは少ない。さらに付け加えるならば、学生が loudness に頼る傾向があるからといって、それが適切な声量を保っているわけでもない。これは英語の音声表現に不慣れな日本語話者に共通した特徴であろう。

3.2 optimum pitch の指導

low, middle, high の三段階に、これら固有の周波数が割り当てられているわけではなく、自分が「最小の力で出せる声でなおかつ人に明瞭に聞こえるだけの十分な声量のある声の高さ」(Oxford 1979)を自分の middle level と認識させればよい。この高さが自分の optimum pitch である。これは個人により異なるが、学生は容易に認識できた。実際の指導では、これ以上と以下のレベルを適宜認識させる。より豊かな感情表現が必要な場合は、さらに上と下のレベルを用いることを指導する。

二音節以上ある語(例イ)の音節ごとにある pitch の認識は容易にできる。一方、ある語の最後の音節とすぐ次に続く語の最初の音節の pitch の連続(例ウ)には、伝えるべき解釈が入り込み、学生の多くはその習得に時間を要する。

(例イ) emp / ti / ness, na / ked / ness, bil / liard

(例ウ) I have la/bored long hours to re/lieve my fel /low men.

語の音節ごとの pitch よりも、文中のどの語の、どの音節で pitch が変化するかの習得に多く時間がかかるのは、表現読みがなかなか正確にできないという解釈上の問題があると考えられる。文中の語と語の pitch の関係は intonation のパターンで決定するが、それは文中のどの語を強調すべきかということであり、話し手が伝えるべき意味や感情に左右されるからである。丁寧に意味をたどりながら optimum pitch を上下させることで、特別に loudness の変化を意識することなしに、一部の不慣れな学生を除いて、

適切な音声表現ができた。

3.3 optimum tempo の指導

「焦り」「怒り」「憎しみ」を表現するとき、loudness と pitch 以外に、tempo を変化させることでも、容易にかつ効果的に表現できる。「早口で」と言っても、学生が思うほどには速まらず、また「早口」を意識させ過ぎると、pitch を中間的な intonation としてしまう。授業には、よく慣れた学生と不慣れた学生、さらに全くの初心者の学生も混在しており、できるだけ個別に発表させながら各人を考慮して助言を与える。そこで、「早口」がどの程度速いのか（あるいは遅いのか）を理解させるために、付属 CD の音源であるピーター・スコフィールドの音声表現を調べる。彼は上記(例ア)の L1. Capsico! から L2. nakedness… までの 19 語と、L3. Tonight から L5. scratches までの 35 語を、同じ 13.5 秒で語っている。英語母語話者は、「一般的には毎分 130 語から 185 語」の tempo で話す (Oxford 1979) ので、これを一分当りに換算すると、スコフィールドは前段の 84 語から、後段 (L3. から L5.) は一気に 156 語の tempo に速めていることが分かる。

実際の指導では、スコフィールドを真似て毎分 156 語で語らせるのではなく、自分の tempo は約 2 倍を目標にし、少しでも速められるようにさせる。そのためには、自分が普段、英語を音読または話す際の optimum tempo を計測させてより明示的に「早口」を練習させる。学生は「早口」という数量的な基準があると思ひ込みがちだが、聴き手は変化する tempo から、表現される意味や感情の違いを聴き取っているという事実を理解させる。また、もう一つの方法は、後段で tempo を毎分 156 語にまで上げられなくとも、前段は逆に、よりゆっくり語ることで後段の tempo が上がったと聴き手に感じ取らせることができる。速く語ろうとすることで pitch による intonation の変化を犠牲にしがちな不慣れた学生には、「loudness の変化より、tempo を変化させればよい」という助言が、有効だった。

3.4 tempo としての pause の指導

一方で, tempo の変化を指導する際に, tempo を上げて語ることばかりではなく, 遅く語る方法として pause の挿入ができるかどうかという別の課題がある。音声表現とは, いかにして意味や感情を様々な音声に変えるかという作業なのにもかかわらず, Oxford (1979) によれば, 「最も有効な音声表現法は沈黙 (pause)」である。実際, どこで, どの程度の時間沈黙するのが効果的音声表現かという指導は難しく, 慣れている学生にとっても課題だった。

前掲した例 (ア) を見ると, 上述したスコフィールド音源では下記ののように pause (/) している。

- L1. Capisco! / I know my fate. /
- L2. Now / for the first time I feel my emptiness / as Adam felt his nakedness.../.
- L3. Tonight / at an inn / somewhere in this city stands a giggling child who can
- L4. put on paper, without actually setting down his billiard cue, casual notes which
- L5. turn my most considered ones / into lifeless scratches.

L1. の最初の pause には, 観客の注意を, 眠りから覚めた自分に引きつけ, これから語りが始まるという合図の役目がある。二つ目は, 境遇を運命として受け入れる決意の表明である。L2. の初めの pause は, 明らかに更なる注意を喚起し, これから語るむなしさを強調している。そしてもう一度 emptiness の直後で pause することで, 聖書からの引用句を際立たせる働きがある。L3. Tonight 直後と inn 直後の pause は, tonight という「時」と inn という「場所」を浮き上がらせ, まさにモーツァルトと同じ時に生きる自分と, そして自分の作品とを比較し, 彼よりも自分を低く見せている。L5. の pause は, それまでを一気に語りつくした後で微妙に tempo を落としながら, 最後に自分の作品が scratches であるとの部分に, 観客の聴き取りの焦点を合わせさせる効果がある。

表現読みの段階では, 学生にあまり細かく pause の指導はせず, 通し練習をする際に, 特に慣れている学生を対象に個別に指導をした。すぐに pause はできるようになるが, なぜそこなのか, どうしてそれだけの長さ

が必要なのかを独力で理解し、表現できるようになるのには、徹底した意味の理解だけでは無理であり、意味・感情と表現を結びつける意味合いでの音声による入力、換言すれば「批判鑑賞的聴解」(近江 1996) が欠かせない。

3.5 子音指導の重要性

学生がこれら pitch, tempo, loudness を用いて表現していても、どうしても聴き取れない場合がある。大津他 (2002) による「音声から言語音を選び分ける際、脳は母音より子音に多大な注意を向けているのではないか」とする示唆は、聞き手の意味理解には子音の方が大きな貢献をしているとして、興味深い。語り手が正確に語ったとしても、聴き取るのは聴衆であり、語り手としてより豊かな表現力を獲得するためには、子音の練習は欠かせない。特に、/r/ と /l/ の最小対立の対は 500 例以上あるとされ、他の子音の練習より優先的に /r/ と /l/ を含む語の表現練習に取り組ませることも重要と考えられる。

4. 発 表

4.1 実演 (第四段階)

授業の三回目 (三週目) が実演発表となった。普通教室の前に空間を取り、実演者は聴衆 (学生と教員) と相対する配置につく。それ以外の制限はなく、各自の解釈により、予めいすに掛けていたり、途中で立ち上がった。名簿の順序により一人ずつ発表した。

4.2 評 価

評価は、教員と学生の両方でしたが、授業成績には学生分は勘案しないこととした。評価基準は、OI は聴衆とのコミュニケーション活動なので、発表者が聴衆との間で日本語を介在しないコミュニケーションに相当程度成功したかどうかを調べる。そのために、1) 語るべき内容を意識してい

るかどうか、2) 音声表現を豊かにする方策として vocal variables を意識しているかどうか、3) 1) と 2) を支える発音は、どの程度まで正確であったかを評価対象とした。

学生にはこれらを周知するために、前もって以下のような評価表を開示した。

1. 発表者の伝えたかった語、句、文、または段落は () 十分に意識できた () 意識できた () あまり意識できなかった () 意識できなかった
2. 発表者の声の高低、速い遅い、強弱は () 十分に意識できた () 意識できた () あまり意識できなかった () 意識できなかった
3. 全体的にみて、発音は () 正確だった () おおむね正確だった () 不正確なものもあった () 不正確さが目立った

4.3 学生の反応

発表後、学生の反応は概ね好評だった。授業の Reflection から、引用する。「『怒り』は想像だけでは難しく、自分のもっとも近い経験から引っ張り出して共感していくようにした」「楽しんでやれて満足。今回は解釈を十分にできたことが自信につながり、最後までやり遂げられた」「みんなの発表は声にメリハリがあったり、速さを変えたりすることで引きつけられた」「解釈をするのに時間がかかった。モーツァルトへの怒りを自分の経験に置き換えたら、緊張の余りに手が震えた」「みんなのレベルが高いと感じた。そのおかげで自分も刺激されてよい発表ができた」「同じものを読んでいのに、これほどにバリエーションがあるとは。みんな、価値観とかとらえ方が違うことが伝わった」。否定的なものは「練習時間が足りなかった」「意味を音声に乗せることがどうしてもうまくできない」「ひと前での発表は緊張しすぎる」などだった。

5. 結 語

自力で解釈分析するための時間と方法を与えた。各自が基準とすべき optimum pitch と tempo を知ること、容易に pitch と tempo を変化させられた。その結果、付属 CD や教員モデルをそのまま真似する発表から少し離れた発表ができた。語られるスピーチの核心部分の解釈や音声表現は同じでも、発表者により自分の解釈をどこで強調し、どこで聴衆とコミュニケーションをとるかという自由とゆとりが生まれた。モデルに頼るだけの実演から、自立した Oral Interpreter を目指す心構えができたと考えられる。

一方で、課題も残る。具体的には、1) スピーチ・テキストを理解するための情報収集方法の指導、2) 経験が不十分な学生に対する解釈分析の指導、3) 解釈に合致した音声があるかを知るためのリスニングの指導、4) 英語らしく表現するための妨げになっている日本語話者特有の諸課題克服の指導、5) モデルとすべき「英語らしい音声」とは何を目指すべきなのかについての指針の作成、などである。

「Oral Interpretation」は単なる音声表現形式そのものを指し示す言葉ではない。OI は、作品選択に始まり、pre-reading 活動、解釈分析、音声表現、そして発表に至るまでの全過程が指導（または学習）の対象となる総合的な EFL 教授（学習）法の一つである。この立場から、研究を継続したい。

注

- 1) 研究者により音読やレシテーションの定義は異なるが、ここでは便宜上 Oral Interpretation とほぼ同義とみなす。
- 2) 日本語話者とは、母語話者も含む。
- 3) 授業担当学生に実施したアンケートにすると、「表現領域の学習にもっと時間をかけてほしい」が38.4%で最も多く、「解釈の学習をもっと詳しくしてほしい」は7.4%だった。
- 4) 高校や中学の教科書に付属する英語母語話者録音教材や ALT または日本語話者指導者によるモデルリーディングを含む。

- 5) 戯曲「アマデウス」は、1979年11月、ロンドンの国立劇場初演とされるが、翌80年12月からニューヨークでも上演された。演出ピーター・ホール、美術ジョン・ベリーは同じだが、上演台本では主に第二幕に違いが認められる(2002 江守)。この Salicri Speech from “AMADEUS” は、第一幕の終わり直前にサリエリによって語られるもので、教科書として使用したスピーチ・テキストの音源は「ロンドンのナショナルシアターで、83年1月に演じられた」(近江2003)ものである。
- 6) Curran (1976) が主張する Retention と Reflection を兼ねた時間のことで、できるだけ毎授業の最後に数分間を割り、学生はその時間に学んだことを中心に静かに振り返り、ノートに記載する。

引用文献

- 浅野享三 (2004) 「入学前英語学習履歴調査に関する一考察」『南山短期大学紀要第32号』 p. 145; p. 146; p. 148; pp. 155-156.
- Lee, Charlotte I., Gura, Timothy, 1997, Oral Interpretation, Ninth Edition, Houghton Mifflin Company, New York, p. 13
- 近江誠 (1984) 『オーラル・インタープリテーション入門』 p. 3; pp. 61-64.
- 近江誠 (1996) 「英語コミュニケーションの理論と実際」 p. 48; p. 70; pp. 90-92.
- 近江誠 (2003) 「感動する英語！」 pp. 68-74.
- 大津由紀雄, 池内正幸, 今西典子, 水光雅則編 (2002) 「言語の音: 音声学・音韻論 1」『言語研究入門生成文法を学ぶ人のために』 pp. 50-52
- Oxford, Wayne H., 1979, The Fundamentals of Effective Oral Expression: Voice, Rhythm and Intonation, Eichosha, Tokyo, p. 26

参考文献

- Curran, Charles A, 1976, Counseling-Learning in Second Languages, Apple River Press, Illinois, p. 8
- Eisenson, Jon, 1979, Voice and Diction: A Program for Improvement, Macmillan Publishing Company, New York
- Ishikawa, Keiichi, 2005, Training Japanese Students to Recognize and Produce English Syllables, JACET Bulletin, Number 40, The Japan Association of College English Teachers
- Jenkins, Jennifer, 2003, World Englishes: A resource book for students, Routledge, London
- Shafer, P. (1980) AMADEUS, 江守 徹訳 (2002) 「アマデウス」劇書房 pp. 11-88

- 窪蘭晴夫（1998）「音声学・音韻論」くろしお出版
- 近江誠（1988）「頭と心と体を使う英語の学び方」研究社
- 高井収（2005）「オーラルインタープリテーションの試み」『小樽商科大学言語センター Language Studies 第13号』 pp. 29-35
- 土屋澄男（2004）「英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導」研究社
- 上田博人編（2002）「日本語学と言語教育」東京大学出版